

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL. 15, Nº 1 (2011)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 17/12/2010

Fecha de aceptación 08/04/2011

COLABORACIONES

BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: RELATOS Y MODELOS ENTRAMADOS

Good Teaching Practices in Teacher Education: Interwoven Stories and Models



Zelmira Álvarez, Luis Porta y María Cristina Sarasa
Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina)

E-mail: zelmira@copetel.com.ar,

luporta@mdp.edu.ar, mcsarasa@ciudad.com.ar

Resumen:

Este trabajo da cuenta de algunos aspectos de la labor cumplida por el Grupo GIEEC, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. La línea de investigación seguida se describe como naturalista, interpretativa, con una aproximación biográfico-narrativa. Se procede a la identificación de los buenos docentes mediante un cuestionario a estudiantes avanzados de todos los profesados de la Facultad, aportando las características de las mejores clases vividas. Los docentes más nombrados como ejemplos de buena enseñanza son entrevistados en profundidad y sus relatos interpretados a la luz de categorías teóricas que nos ayudan a repensar los fundamentos y las prácticas de formación del profesorado. Es nuestra intención presentar aquí el caso de un buen docente del Profesorado de Inglés planteando entrecruzamientos, continuidades y discontinuidades entre las narrativas de los alumnos sobre sus buenos docentes y las de estos últimos sobre sus trayectorias, mentores y alumnos ideales.

Palabras clave: Formación del profesorado—Buena enseñanza— (Auto)biografía—Narrativa.

* Este artículo es una versión ampliada a partir de Álvarez, Z., Sarasa, M. C. y Porta, L. (2010). La recuperación de las buenas prácticas docentes en la formación del profesorado de inglés a través de la investigación biográfico narrativa. Comunicación presentada a las Segundas Jornadas Internacionales: Formación e investigación en lenguas extranjeras y traducción. Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramon Fernández”.

<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev151COL1.pdf>

Abstract:

This paper summarizes some of the investigations carried out by the Education and Cultural Studies Research Group (GIEEC) at Mar del Plata State University, Argentina. The research approach adopted is naturalistic, interpretative and oriented towards biography and narrative inquiry. Good university instructors were identified by a questionnaire, administered to senior students attending Teacher Education Programs at the School of Humanities, which yielded features of good practices and good instructors. Professors who were most frequently recorded were interviewed in depth. Their narratives were theoretically reinterpreted to reexamine the foundations and practices of initial teacher education. This work presents the case of a good teacher in the ELT Education Program by interweaving this teacher's narratives and students' answers, trying to find continuities and changes concerning the former's itineraries, mentors and ideal students.

Key words: Teacher education—Good teaching—(Auto)biography—Narrative.

Résumé

Cet article synthétise une partie des activités du Groupe d'Éducation et Études Culturels de la Faculté d'Humanités de l'Université Nationale de Mar del Plata, Argentine. L'approche de la recherche est naturaliste et interprétatif, suivant une méthode biographique et narrative. Les bons professeurs ont été identifiés par un questionnaire, répondu par des étudiants avancés des différents Professorats de la Faculté, qui a montré les caractéristiques du bon enseignement des bons professeurs relevés. Ceux qui ont été plus fréquemment identifiés ont été interviewés en profondeur. Leurs récits ont été réinterprétés pour reconsidérer les fondements de l'éducation du professorat et de ses pratiques. Cette étude présente le cas d'un bon professeur d'anglais en entrecroisant son récit avec les réponses des étudiants pour trouver le changement dans la continuité du parcours de vie professoral, dans ses mentors et ses modèles du bon élève.

Mots clés: éducation du professorat—bon enseignement— (auto)biographie—récits

1. Introducción

Este trabajo da cuenta de algunos aspectos de la labor reciente cumplida por el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. En el año 2003, el GIEEC comenzó estudiando la buena enseñanza universitaria con su primer proyecto, que abarcaba una sola carrera de la Facultad de Humanidades, y se denominaba *"Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica"* (2003-2005). Luego, se continuaron profundizando las categorías emergentes de aquella primera investigación en el proyecto *"Formación del Profesorado II: La narrativa en la enseñanza"* (2006-2007). Seguidamente, el Grupo extendió su ámbito de estudios a todos los profesorado de su Facultad, emprendiendo el proyecto designado como *"Formación del Profesorado III: Investigación biográfico-narrativa en educación: la voz de los docentes"* (2008-2009) (Álvarez y Porta, 2004; Porta y Sarasa, 2006, 2008). En la actualidad, se está desarrollando el proyecto *"Formación del Profesorado IV: biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y prácticas docentes"* (2010-2011), profundizando los conceptos surgidos del trabajo con los buenos docentes identificados para todas las carreras de formación docente de la unidad académica.

Es nuestra intención presentar aquí el caso de un buen docente (BD) del Profesorado de Inglés que no había sido incluido en los dos primeros proyectos pero sí en los dos últimos. Al volver con nuestras investigaciones al ámbito de la carrera inicial de nuestros estudios, pretendemos realizar cruces, y si es posible plantear desafíos, respecto de algunos hallazgos preliminares en lo concerniente al carácter a veces especular que revisten las narrativas de

los alumnos sobre sus buenos docentes así como las narrativas de estos últimos sobre sus trayectorias, mentores de carrera y alumnos ideales (Sarasa, 2008). Realizaremos algunos entrecruzamientos entre los resultados obtenidos en las encuestas estudiantiles acerca de sus buenos docentes, el relato de vida profesional del BD entrevistado aquí y la réplica o quiebre de la trayectoria docente frente a los modelos de buenas prácticas relevados.

2. Génesis del marco teórico

Nuestras investigaciones han partido de una definición de buena enseñanza caracterizada en la literatura como “moralmente razonable” y basada en “fundamentos racionales” (Fenstermacher, 1989: 158). Los métodos de la docencia de calidad incluyen los actos de tres categorías de práctica, que poseen a su vez sus respectivos estándares de evaluación. Así, los actos lógicos involucran la pericia de lograr especificar, señalar, explicar, corregir e interpretar. A su vez, los actos psicológicos de la relación docente-alumno implican que el primero motiva, alienta, recompensa, planifica o evalúa a un nivel de excelencia. Los actos morales refieren a cualidades que el profesor exhibe o anima, tales como la honestidad, la tolerancia, el respeto o la pasión. En resumen, la buena enseñanza ocurre cuando todas las actividades de los tres actos satisfacen o exceden sus estándares de adecuación (Fenstermacher y Richardson, 2005).

En la misma década de los ochenta cuando Fenstermacher elaboró su definición inicial de la buena enseñanza para la filosofía de la educación, otros campos de la investigación educativa comenzaron a estudiar las carreras y vidas docentes a través de los relatos autobiográficos, las biografías profesionales y las historias de vida o de casos. La motivación de esos investigadores residía en encontrar formas de alentar la autonomía profesional de los docentes, en captar la atención sobre los propósitos morales y sociales de la educación, en promover el aprendizaje independiente de los maestros, y en reconocer y honrar la complejidad de la enseñanza y defender la educación pública de los ataques conservadores del momento (Biddle, Good y Goodson, 1997). Si la investigación había recolectado ya evidencia sobre la conducta docente en las aulas, sobre todo primarias, observando modos de iniciación, estilos de clases, receptividad ante los alumnos, tratamiento diferenciado de éstos, utilización del lenguaje, y formas de interrogar, entre otros tantos comportamientos que generan diferencias entre docentes y afectan el aprendizaje de los alumnos. Como ya lo habían manifestado Good, Biddle y Brophy (1975) en su obra homónima, *los maestros importan*. También se había pretendido llegar al corazón de la buena docencia universitaria (Ericksen, 1984) dentro de un modelo conceptual, basado precisamente en la idea de que la buena enseñanza debe ayudar a los alumnos a trasladarse desde la memorización dependiente hacia el pensamiento crítico e independiente. El libro de Ericksen manifiesta que el conocimiento reside en saber qué hacer con los hechos y en saber pensar independientemente acerca de ellos. El buen profesor universitario debe profundizar los procesos de pensamiento y comprensión para lograr que sus estudiantes logren pensar independientemente. Así, para la esencia de la buena enseñanza consiste en ayudar a éstos a otorgar significado a la información, a resolver problemas y a pensar autónomamente.

A partir de esos momentos, se desarrolló una verdadera explosión de interés en el campo de la buena enseñanza así como en la investigación biográfico-narrativa, en parte porque se ha reconocido que el trabajo, el compromiso, las energías, las habilidades y el conocimiento de los docentes son factores determinantes de la efectividad de la educación. La vitalidad de las instituciones educativas parece depender de la naturaleza de las carreras

docentes, así como de los lazos que los profesores establecen, entre otros, con la tecnología, los desafíos y los cambios. El desarrollo de una carrera es una historia de satisfacciones crecientes o decrecientes, de compromiso y de capacidad, de continuidades y cambios. Por último, ahora que sabemos que las reformas dependen críticamente de los profesores, se ha tornado obviamente indispensable explorar sus carreras (Huberman, Thompson y Weiland, 1997).

El mantenimiento de una “buena enseñanza” exige que el profesorado repase y revise con regularidad su forma de aplicar los principios de diferenciación, coherencia, progresión y continuidad, y equilibrio no sólo en el “qué” y el “cómo” de su ejercicio docente, sino también en el “por qué”, en relación con sus fines “morales” fundamentales (Day, 2006). Por ello, estamos hablando de maestros y profesores que abren sus aulas a los demás, que se basan en que su pensamiento y sus prácticas no se basan siempre y únicamente en su propia experiencia, no se contentan con los mandatos institucionales y desafían de manera apasionada al conocimiento. Necesitamos desarrollar comunidades de aprendizaje apasionadas que promuevan “redes transescolares” (Huberman, 1995), basadas en la investigación, centradas en superar la distancia entre los intercambios entre compañeros, las intervenciones de personas externas que puedan prestar algún servicio y la mayor probabilidad de cambio real en el nivel del aula.

3. Síntesis del diseño de la investigación

En nuestros proyectos sobre la Formación del Profesorado III (2008-2009 y IV (2010-2011), hemos estudiado interpretativa y naturalmente a una selección (Goetz y Le Compte, 1988) de buenos docentes de las carreras de formación inicial docente, identificados éstos mediante un cuestionario semi-abierto destinado a alumnos avanzados de los distintos profesorados que ofrece la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Los estudiantes contestaron y entregaron los cuestionarios a los investigadores de forma anónima y voluntaria. Los sondeos contenían tres puntos: individualización de los buenos profesores y auxiliares docentes de su carrera que los estudiantes recordaran como ejemplos de buena enseñanza; la justificación de su selección mediante frases cortas y, por último, la elección libre de cinco palabras claves para resumir las características de la enseñanza de estos docentes.

Utilizando un enfoque biográfico-narrativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Fernández Cruz, 2008), analizamos aquí el caso de una entrevista biográfica realizada con el buen docente (BD) más identificado por sus estudiantes para el Profesorado de Inglés. Encontramos la investigación biográfico-narrativa particularmente apropiada para penetrar el mundo de la identidad, de los significados, del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural (Aceves, 1994, 2001; Bolívar y Domingo 2006)

Procedimos a recobrar en su narración de vida escolar primaria, secundaria y universitaria, con matices de sus experiencias personales y familiares, aquellas evidencias que den cuenta, por una parte, de las representaciones que poseen los estudiantes sobre la buena docencia de BD, tal como se manifiestan en las encuestas llevadas a cabo (Jackson 2002). Por otra parte, emprenderemos una lectura “a contrapelo” de los datos (Benjamin, 1939: VII). En este caso, se trata de separar lo que generalmente va unido y viceversa, de ver lo que está oculto o de aceptar lo que se niega, mientras que se resiste todo aquello que

parezca lo espontáneo, real, evidente, inmediato, fragmentario, intuitivo puro o directamente perceptible; el sentido común; la transparencia, la ingenuidad y las semejanzas. Es decir que retomaremos nuestros datos y en ese entretejido intentaremos encontrar algunas disonancias o discontinuidades (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001).

4. La biografía escolar del buen docente y las miradas de los estudiantes

En principio, un somero análisis manual de las cinco palabras claves libremente escogidas en las encuestas recibidas, es decir aquellas que los estudiantes—en el este caso del Profesorado de Inglés—efectivamente completaron, anticipa a primera vista en este BD relevado su *(pre)disposición* para *ayudar* o *guiar* a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje; *preocupación*, *esfuerzo*, *compromiso* y *responsabilidad*; *pasión* e *interés* por la docencia o la asignatura que imparte; *respeto* por los estudiantes; generación de un *clima* de clase favorable al aprendizaje; *desafíos* planteados a los estudiantes para lograr la *excelencia*; *claridad* expositiva y explicativa; *flexibilidad* y *tolerancia*. No cabe duda de que todas las encuestas señalan estas cualidades.

A continuación, resumimos tramos de la entrevista biográfica (Arfuc, 2007) realizada al BD más identificado en las encuestas, entretejiendo la buena enseñanza relevada por los alumnos en armonía con aspectos de su historia escolar. Si bien la entrevista versó sobre los memorables de BD—sus propios buenos docentes—éste comenzó recordando su “mala impresión”, durante la escolarización primaria, de una docente de matemática quien, ante sus dificultades de comprensión, “*tuvo una versión muy agresiva... como diciendo ‘¿cómo no podés entender esto?’*”.¹ A partir de esta experiencia “traumática”, podemos empezar a hilvanar la concordancia entre las respuestas de la entrevista a BD con el análisis de las réplicas a las encuestas estudiantiles. La *(pre)disposición* de BD a *ayudar* y *guiar* al aprendizaje de sus estudiantes se evidencia en la manera en que crea las condiciones necesarias para que la comunicación sea abierta y fluida, fuera y dentro de la clase:

Se está viendo un... problema de arrastre... [de] la educación desde abajo... Hay gente que le está costando más adaptarse a un nivel académico... Trato de... ofrecerles oportunidades, tengo contacto... vía mail; me quedo charlando... después de clases; trato de proveer un *feedback* muy detallado... También... hay problemas personales que... interfieren con lo académico... Eso ya me excede pero trato de hacer esa intervención de... hablar con la persona, entender qué le está pasando.

El *respeto* de BD por el estudiante y el *clima* favorable al aprendizaje que genera en sus clases derivan, por una parte, de lo que denomina esa “ansiedad matemática” causada por su mala experiencia y, por otra, del recuerdo de un buen profesor en la universidad quien

Tenía una personalidad que provocaba... mucha ansiedad en el alumno especialmente en el momento del examen final. Recuerdo un examen... Yo estaba en capilla; tenía adelante una alumna que tenía que rendir. Se puso a temblar, violentamente... Recuerdo que [el profesor] paró el examen y la tomó de la mano, se sentó con ella y le dijo... “Calmate, no te voy a hacer nada”. Ese gesto... de humanidad... lo rescato mucho.

¹ En todos los casos en que se transcriben literalmente extractos de la entrevista, los autores han optado por preservar las particularidades gramaticales y léxicas del español rioplatense, así como la utilización de términos en inglés por parte de BD.

Este respeto, BD lo traduce en sus clases de manera vivencial y didáctica. A mediados de los noventa, realizó en el extranjero un curso que

Era un modelo psicológico originalmente aplicado a [médicos] que tenía que ver con [su] relación interpersonal... con el paciente y su familia trasladada a la educación... Me dio muchas herramientas... Más que nada el entender el respeto... hacia... lo que la otra persona está tratando de hacer, de su vida y de su aprendizaje. Entonces, me enseñó muchas técnicas de relacionarme con otros, de responder a otros, de no juzgar a otros, de no ponerme... en el docente que todo lo sabe...

Es bastante probable que de aquí deriven la *flexibilidad* y *tolerancia* que enfatizan las encuestas estudiantiles al referirse a BD, quien continúa refiriéndose a la práctica fundante que experimentó en su curso.

Algo de material que aprendí en ese curso muchas veces... se los doy a los chicos... La técnica de *Active Listening*... [es] escuchar realmente al otro, sin tratar de dar consejos... Creo que es importante... a nivel de estos estudiantes como futuros docentes, y también como parte de una sociedad... [donde] uno trata de hablar por encima del otro, pero en realidad nadie está escuchando a nadie.

Por otra parte, la *preocupación* y la *responsabilidad*, el *esfuerzo* y el *compromiso* que las encuestas destacan en BD se revelan en el tema y desarrollo de su investigación de postgrado.

La hice sobre algo que me preocupaba, que era la participación de los alumnos en la clase... Yo creo mucho en la co-construcción de la clase, en el hecho de que si no tengo respuesta del alumno... no puedo seguir adelante... Veía en primer año, sobre todo, que había mucha ansiedad y mucha inhibición por parte del alumno... No me preocupa el alumno silencioso de por sí... Me preocupan los que se inhiben, los que quieren hablar y no se animan... Eso fue justamente lo que investigué, los factores que llevaban a esos alumnos a no querer hablar... En realidad tienen más miedo de sus pares que de sus profesores...

A continuación, entramamos la *pasión* y el *interés* que los estudiantes perciben en BD con sus evocaciones de los sus propios notables en la secundaria y la universidad. Respecto de ellos manifiesta que le "gustaba el docente... que usaba mucho el pizarrón, que caminaba entre los alumnos y... no dejaba que la atención en ningún momento bajara... Un docente que te hiciera sentir que había preparado la clase. Más que nada que estuviera entusiasmado... Es lo que rescaté... la pasión que le ponían a su trabajo".

Esto recuerda los hallazgos de Evans (1998) que explicitaba que no todos los maestros comparten los mismos niveles de compromiso con su trabajo. Para unos, es una parte importante de sus vidas, y le conceden mucha atención y una elevada prioridad. Para otros, la enseñanza es un mero trabajo. Pueden desarrollar sus tareas de manera concienzuda y pueden pasarlo bien en el trabajo, pero no es "su centro de gravedad".

Asimismo, la *claridad* didáctica que las encuestas mencionan surge en las evocaciones de BD respecto de sus buenos profesores, quienes tenían el "*afán por bajar los conceptos al alumno... preguntar... parafraseando lo que [se] dijo, hicimos, en una clase anterior... No... demostrar el poder del conocimiento..., sino realmente testear si lo que se estaba diciendo se estaba comprendiendo...*". Estas memorias de buenas prácticas experimentadas se relacionan con las representaciones que BD ofrece de su propia docencia. BD denomina metafóricamente "anclaje" a su forma de intentar desarrollar la comprensión y construir conocimiento en el aula. BD da cuenta de que no sólo sabe mucho acerca del cómo fomentar un aprendizaje profundo, duradero y de calidad sino que incorpora esos saberes en su práctica:

Cuando estoy explicando algo trato de llevarlo a lo vivencial. Entonces, o comparto con los alumnos mi experiencia... o les pido... que traten de hablarme de alguna vivencia que tenga que ver con el tema... En la presentación de vocabulario, trato de hacerlo memorable... dando un ejemplo que pueden conectar con su vida, o que sea gracioso y entonces se conecte con lo afectivo... Incluso con lo físico... utilizo un gesto o un movimiento que tenga que ver con este concepto...

Los *desafíos* que los estudiantes indican que BD provee se observan, por ejemplo, en las evaluaciones de este último. La forma de evaluar los aprendizajes deriva, en parte, de sus reminiscencias de aquellas clases que eran una “provocación al pensamiento”. Sin embargo, deriva también de un sentido de justicia y estándares académicos flexibles.

Por más que me parezca que el alumno ha trabajado un montón y que realmente es digno de admirar todo lo que ha hecho, si no alcanza el nivel, no alcanza... Así se lo digo... que valoro todo lo que ha hecho hasta ese punto, que puede llegar en la próxima oportunidad, pero que en ésta... no está preparado... Trato de evaluar [el nivel] cada año... de tener en cuenta... el promedio del grupo...

Estos desafíos están asociados a lo que puede denominarse fluidez y creatividad en el aprendizaje (Day, 2006), atendiendo a la enseñanza como “antítesis de costumbre”. Esto se produce cuando los docentes se muestran creativos y están abiertos a nuevas ideas y situaciones, fomentando retos a sí mismos y a su visión del mundo; son adaptables, dispuestos a afrontar nuevos desafíos; son tenaces y se apasionan por el aprendizaje. (Adaptado de Day, 2006).

Hasta aquí hemos cruzado las coincidencias halladas. Sin embargo, hay un aspecto saliente en la biografía de BD, de crucial importancia para el desempeño de un docente de lengua extranjera, al que las encuestas no responden—ni lo han hecho en las investigaciones anteriores en el mismo ámbito para otros profesores de inglés (Sarasa 2008). Se trata del hecho de que BD es bilingüe en inglés y español desde la infancia temprana:

Mis viejos [padres]... los dos, estaban muy fuertemente marcados por la cultura inglesa, tanto papá que había nacido en Argentina pero dentro de una comunidad donde todo el mundo hablaba inglés, con valores muy ingleses... En el caso de mamá, más todavía, porque ella nació acá, pero a los ocho años se fue a vivir a Inglaterra. Volvió a los veinticinco, es decir que [a] toda su educación la marcó la cultura inglesa.

Estos orígenes familiares le proporcionan a BD una experiencia lingüística y cultural única, de donde procede su manejo del inglés como hablante nativa y su familiaridad con muchas de las manifestaciones culturales de esta lengua, sobre todo en un entorno británico. Su adquisición del español tampoco estuvo exenta de experiencias dolorosas, que parece haber reconvertido en experiencias positivas de vida (como el recuerdo de la docente de matemática)

Hablaba inglés en casa. [Mis padres...] me marcaron mucho la diferencia entre el afuera y la casa... Yo en realidad empecé hablando inglés, después aprendí el castellano en el jardín de infantes. Mamá me mandó a los tres años. También, otra experiencia bastante traumática porque no entendía a nadie, nadie me entendía a mí. Duró un día esa experiencia traumática, al otro día ya estaba hablando. Pero, a partir de ahí, yo quise seguir hablando en español. Lo necesitaba para comunicarme con mis compañeros y demás. Y la premisa entonces era: en casa se habla en inglés, afuera se habla español. No me contestaba[n] [mis padres], si yo les hablaba en español. Directamente no me contestaban. Pero, bueno, hoy en día se los agradezco.

BD capitalizará plenamente los conocimientos adquiridos en el seno del hogar para realizar la elección de su carrera universitaria, ya que al finalizar la secundaria “había llegado a un nivel lingüístico alto y sentía que no tenía ningún ámbito en el cual se me desafiara lo suficiente... Así que la elección de carrera creo que cayó de madura...” porque además “me parecía ridículo no aprovechar el bagaje cultural que traía detrás”. El entrevistador—conocedor de BD como estudiante y luego colega—manifiesta que sus profesores de la carrera veían seguramente en BD un alumno diferente por el bagaje cultural que traía y por esa fluidez y precisión en el hablar y pronunciar, tanpreciadas, que ciertamente la gran mayoría de sus compañeros no tenían. Sin embargo, BD responde que nunca ha sido explícitamente consciente de estas ventajas. De todas formas, la trayectoria de BD como alumno de grado, sus altas calificaciones y premios, dan cuenta del alto valor de esos conocimientos lingüísticos y culturales que su entorno familiar le había aportado.

La literatura especializada ortodoxa —y sobre todo el imaginario y los estereotipos contruidos al respecto en la profesión (Rajagopalan, 2004)— acerca de lo que debe ser un buen docente de inglés, o al menos un docente ideal de inglés como lengua extranjera, han apuntado a encumbrar las virtudes del hablante (semi)nativo monolingüe o, como en este caso, bilingüe. Los criterios del “sentido común”, formados en parte por el imperialismo lingüístico, académico y cultural destacan la corrección gramatical del lenguaje de los nativos, la pureza de su pronunciación y su conocimiento de primera mano de la cultura de la lengua. Entre las características del hablante nativo Stern, en su reconocido libro *Fundamental Concepts of Language Teaching* (1983), menciona el *conocimiento subconsciente de reglas*, la *percepción intuitiva de significados*, la *habilidad para comunicarse en distintos ambientes sociales*, el *manejo de las habilidades lingüísticas* y la *creatividad en el uso del lenguaje*. A estas habilidades otros autores agregan la identificación con una *comunidad lingüística* (Johnson y Johnson, 1998), la *intuición* en términos de *aceptabilidad y productividad* de su gramática, la capacidad para producir *discurso espontáneo con fluidez* facilitado por un *inmenso stock en memoria de unidades parcial o totalmente lexicalizadas*—es decir, de fácil acceso—, *intuiciones* acerca de las *diferencias entre su propia variedad lingüística y la variedad estándar* y la capacidad para *interpretar y traducir* de otro idioma a su lengua materna (Davies, 1991, 1996).

Aunque la noción del hablante nativo ideal ha sido ya desmitificada por muchos autores, su poder persiste (Canagarajah, 2005; Phillipson, 1992) y continúa siendo objeto de debates en la formación del profesorado y el ejercicio de la docencia (Bruton, 2005; Timmis, 2002). En nuestras encuestas estudiantiles no se observan referencias que destaquen los buenos aspectos de la docencia de BD relacionados con su conocimiento nativo del inglés británico y su cultura. No es viable entablar un diálogo entre los cuestionarios y la entrevista. Es probable, entonces, que los alumnos no sean conscientes de ese modelo ideal que persiste aún en el imaginario de muchos docentes, si bien no abiertamente en su discurso, pero que a menudo asoma solapadamente al momento de evaluar a un alumno en su desempeño en el segundo idioma. La influencia que el imperio anglo-parlante y sus políticas de expansión lingüística y cultural han ejercido en las concepciones de los docentes acerca del hablante nativo ideal durante toda su formación son muy difíciles de cambiar, aún ante el advenimiento de nuevas realidades mundiales que responden a la globalización y se orientan hacia la interculturalidad y la diversidad étnica, lingüística y cultural. En este contexto, el idioma inglés dejó de ser *el inglés de Inglaterra* o *de los Estados Unidos de América* para posicionarse como *lenguaje internacional*, el cual es hablado por personas de distintas razas y culturas produciendo variaciones aceptadas por una heterogénea comunidad de hablantes diseminada por todo el planeta y haciendo uso del idioma inglés con fines muy diversos. Sin

duda estas nuevas concepciones han producido cambios en la enseñanza y aprendizaje de inglés, las cuales se han ido incorporando en los programas de formación del profesorado, aunque, como decíamos anteriormente, aún persiste la ambigüedad entre lo que se enuncia y lo que verdaderamente se hace en la práctica concreta en este sentido.

5. Discusión

Intentaremos en primer lugar reexaminar brevemente los resultados de las comparaciones acudiendo a las investigaciones de Ken Bain en su libro homónimo acerca de *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (2007) en el siglo XXI. Durante quince años Bain recuperó las buenas prácticas y las biografías de decenas de buenos profesores que lograban ayudar a sus estudiantes a obtener muy buenos aprendizajes. Las conclusiones principales de sus estudios se derivan de seis interrogantes que la investigación de Bain y sus colegas plantea sobre los buenos profesores, y que nuestra investigación en este caso intenta también responder, enhebrando y cruzando los testimonios recogidos de BD y los estudiantes.

Comienza preguntando Bain qué conocen los buenos profesores de la universidad. Es evidente que, además de su asignatura, están al día con los avances de otros campos y son intelectual, física y emocionalmente aptos para enseñar y ayudar a aprender. En nuestro estudio, BD alude a su “anclaje” afectivo, lingüístico, mental y físico mientras que los estudiantes refieren a su *claridad* expositiva.

Luego Bain se interroga sobre cómo preparan sus clases estos docentes, concluyendo que lo hacen con esfuerzo intelectual. Nuestras encuestas destacan la *preocupación*, la *responsabilidad*, el *esfuerzo* y el *compromiso* de BD con su enseñanza, su asignatura y sus alumnos. En propio BD manifiesta estas características aludiendo a su investigación, puesto que la realizó “sobre algo que me preocupaba, que era la participación de los alumnos en la clase”.

A continuación, Bain indaga acerca de qué ansían de sus estudiantes los mejores profesores. La contestación es que anhelan siempre más y que *desafían*, pero siempre lo hacen con el *respeto* que indican los cuestionarios estudiantiles y, en los términos de BD, tratando de emular a los propios memorables cuyas clases eran una “provocación al pensamiento.”

Asimismo, Bain inquiriere sobre lo que hacen al enseñar los profesores de su estudio. Inequívocamente, crean ese *clima* favorable para el aprendizaje que manifiestan nuestros encuestados. Nuestro BD realiza este esfuerzo para tratar de disminuir la “ansiedad” que experimentó hace mucho en carne propia y para que ningún alumno en sus clases se ponga “a temblar, violentamente” y pueda aprender y ser evaluado justamente.

Bain averigua luego cómo se relacionan los docentes con los estudiantes. Siempre confían en sus alumnos, puesto que se hallan invariablemente (*pre*)*dispuestos* a *ayudarlos* y *guiarlos* en sus aprendizajes. BD manifiesta que no deja de brindar “oportunidades” de consulta o aprendizaje, ya sea “vía mail” o “charlando... después de clases” y proveyendo “*feedback* muy detallado” después de escuchar a los estudiantes o leer sus escritos.

Finalmente, Bain explora cómo evalúan sus mejores profesores. Las cualidades que revelan nuestras encuestas para las prácticas evaluativas son morales. Por una parte, los estudiantes destacan la *flexibilidad* de BD, lo que no quita que éste exhiba a la vez firmeza y

justicia en sus calificaciones cuando considera que un estudiante "*puede llegar en la próxima oportunidad, pero que en ésta... no está preparado... Trato... de tener en cuenta... el promedio del grupo*".

Arriesgaremos finalmente algunas reflexiones respecto de la falta de relación entre las manifestaciones de los estudiantes y un aspecto clave de la biografía profesional de BD como es su condición de hablante bilingüe en la lengua española materna de sus alumnos e inglesa medio y objeto de la instrucción del profesorado. En esta lectura a contrapelo, en disonancia molesta, vemos que los estudiantes valoran a BD tal vez porque hace buenas cosas que aquellos docentes hablantes nativos ortodoxos y monolingües de la lengua extranjera objeto de instrucción *no* harían, como es construir conciencia sobre el lenguaje en una comunidad discursiva dentro y fuera de la clase: "*Trato de... ofrecerles oportunidades, tengo contacto... vía mail; me quedo charlando... después de clases; trato de proveer un feedback muy detallado...*" o bien "*Yo creo mucho en la co-construcción de la clase, en el hecho de que si no tengo respuesta del alumno... no puedo seguir adelante...*". Capacidades éstas de BD que se ven enriquecidas por su bilingüismo y su competencia intercultural, en contraposición al hablante nativo monolingüe mucho menos flexible lingüística y culturalmente (Carter, 2003; Bolitho et al., 2003; Kramsch, 1994; Mediano, 2001).

En cuanto a su propio aprendizaje del inglés, BD realizó una experiencia inversa a la de sus estudiantes en la Facultad, que tal vez les permita comprenderlos mejor y establecer su buen clima: lo aprendió informalmente en el seno del hogar, con sus padres como protectores o cuidadores, maestros ideales (Bodycott, 1997): "*Hablaba inglés en casa. [Mis padres...] me marcaron mucho la diferencia entre el afuera y la casa... Yo en realidad empecé hablando inglés*" y a la vez custodios benignos del monolingüismo doméstico: "*No me contestaba[n] [mis padres], si yo les hablaba en español. Directamente no me contestaban. Pero, bueno, hoy en día se los agradezco*". El aprendizaje del español sirve tal vez como vivencia que el otro en la clase no debe repetir: "*...aprendí el castellano en el jardín de infantes... También, otra experiencia bastante traumática porque no entendía a nadie, nadie me entendía a mí*".

De esta manera, nuestro trabajo continúa la línea de investigación iniciada hace siete años, intentando trazas de excelencia docentes en sus contextos únicos, irrepetibles y naturales, en un intento por proseguir compilando una enciclopedia narrada de buenas prácticas factible de ser teorizada, sometida a juicio de pares y compartida colegiadamente.

Referencias bibliográficas

- Aceves, J. (1992). *Escribir la oralidad. Manual del recopilador*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Aceves, J. (2001). Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes. *Espiral*, 7 (20), 11-38.
- Álvarez, Z. y Porta, L. (Comps.) (2004). *La formación del profesorado. Abordajes teóricos y miradas prácticas*. Mar del Plata: UNMDP.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. València: Universitat de Valencia.

- Benjamin, W. (1939, published posthumously), *On the Concept of History, often referred to as Theses on the Philosophy of History*. Online at: <http://www.tasc.ac.uk/depart/staff/Is/Wbenjamin/WBindex.htm>.
- Biddle, B. J.; Good, T. L. and Goodson, I. F. (Eds.) (1997). *International handbook of teachers and teaching, Volume 1*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Bodycott, P. (1997). The Influence of Personal History on Preservice Malay, Tamil and Chinese Teacher Training. *Journal of Education for Teaching*, 23 (March), 57-68.
- Bolitho, R. et al (2003). Ten questions about language awareness. *ELT Journal*, 57 (July), 251-259.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). Biographical-narrative Research in Iberoamerica: Areas of Development and the Current Situation. *Forum Qualitative Social Research*, 7 (4), Art. 12 (September). Online at <http://www.qualitative-research.net/fqs>
- Bruton, A. (2005). World English: the medium or the learning? A reply to Kanavillil Rajagopalan. *ELT Journal*, 59 (July), 255-257.
- Canagarajah, A. S. (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice. ESL and applied linguistics professional series*. London: Routledge.
- Carter, R. (2003). Language awareness. *ELT Journal*, 57 (January), 64-65.
- Davies, A. (1991). *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Davies, A. (1996). Proficiency or the native speaker: what are we trying to achieve in ELT? En , G. Cook y B. Seidlhofer, B. (Eds.) *Principle and Practice in Applied Linguistics* (pp. 145-157). Oxford: OUP
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Ericksen, S. (1984). *The Essence of Good Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Evans, L. (1987). Understanding Teacher Morale and Job Satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 31 (8), 831-845.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza. En M. Wittrock (Comp.) *La investigación en la enseñanza*, vol. I (pp. 149-179). Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. and Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers' College Record*, 107 (January), 186-213.
- Fernández Cruz, M. (2008). La investigación (auto)biográfico-narrativa en el desarrollo profesional del docente. En L. Porta y M. C. Sarasa (Comps.) *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas* (pp. 22-58). Mar del Plata: UNMDP.
- Goetz, J. P. y Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Good, T. L.; Biddle, B. J. and Brophy, J. E. (1975). *Teachers Make a Difference*. New York: Holt.
- Huberman, M. (1995). Networks that Alter Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. Vol. 1, 2, 1993-221.

- Huberman, M; Thompson, C. L. and Weiland, S. (1997). Chapter 2: Perspectives on the Teaching Career. In B. J. Biddle, T. L. Good, and I. F. Goodson (Eds.). *International handbook of teachers and teaching, Volume 1*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Johnson, K. & Johnson, H. (Eds.) (1998). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell
- Kramsch, C. (1994). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Modiano, M. (2001). Linguistic imperialism, cultural integrity and EIL. *ELT Journal*, 55 (October), 339-346.
- Rajagopalan, K. (2004). The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*, 58 (April), 111-117
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: OUP.
- Porta, L. y Sarasa, M.C. (Comps.) (2006). *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*. Mar del Plata: UNMDP.
- Porta, L. y Sarasa, M.C. (Comps.) (2008). *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. Mar del Plata: UNMDP.
- Sarasa, M. C. (2008). En torno a los modelos de la buena enseñanza. En L. Porta y M.C. Sarasa (Comps.) (2008). *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. Mar del Plata: UNMDP.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: OUP
- Timmis, I. (2002). Native speaker norms and International English: a classroom view. *ELT Journal*, 56 (July).